

Langewand, Alfred

Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft? Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts "pädagogischer" Kant-Kritik in seiner "ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung"

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 135-156



Quellenangabe/ Reference:

Langewand, Alfred: Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft? Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts "pädagogischer" Kant-Kritik in seiner "ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung" - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 135-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111698 - DOI: 10.25656/01:11169

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111698>

<https://doi.org/10.25656/01:11169>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 1 – Januar 1993

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. Über Tabus
in der öffentlichen Thematisierung und über die Notwendigkeit
gesellschaftlichen Lernens

Thema: Schulentwicklung und Bildungsmarkt

- 19 ACHIM LESCHINSKY
Bildung, Ungleichheit und Markt. Zur Einführung in den Themen-
schwerpunkt
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der
sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisier-
ten Ländern
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in
Großbritannien und den Vereinigten Staaten – Wie erklären sich die
Unterschiede?
- 71 MANFRED WEISS
Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept
der klassischen und neoklassischen Ökonomik

Diskussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie
des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht

- 135 ALFRED LANGEWAND
Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft?
Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts
,pädagogischer‘ Kant-Kritik in seiner ,ästhetischen Darstellung
der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung‘

Besprechungen

- 159 KLAUS ALLERBECK
Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken
Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz.
Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen,
familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen
- 162 DORLE KLIKA
Hannelore Faulstich-Wieland: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?
Maria Anna Kreienbaum: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als
Kristallisationspunkt
- 166 LOTTE ROSE
Barbara Friebertshäuser: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feld-
studie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur

Dokumentation

- 171 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
 Hostility to Foreigners and Violence in Germany – On taboos in the
 public debate and the need for social learning

Topic: School Development and Educational Market

- 19 ACHIM LESCHINSKY
 Education, Inequality and Market – An Introduction
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
 Permanent Inequalities – Changes in the impact of social background
 on educational opportunity in thirteen industrial nations
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
 The Politics of Choice and Market-Oriented School Reform in
 Britain and the United States: Explaining the Differences
- 71 MANFRED WEISS
 The Market as Control System in Education?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
 The Concept of School and Instruction in Classical and Neoclassical
 Economics

Discussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
 Race and Education – National Socialist concepts of educational
 psychology and sociology: A research report
- 135 ALFRED LANGEWAND
 A Pedagogical Critique of Pure Practical Reason? – Reflections on
 the content and the historical place of J.F. Herbart's "pedagogical"
 critique of Kant in his "esthetic representation of the world as the
 main object of education"

Reviews

159

Documentation

171

Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft?

*Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts
„pädagogischer“ Kant-Kritik in seiner „ästhetischen Darstellung der Welt
als Hauptgeschäft der Erziehung“*

Zusammenfassung

HERBART gilt im allgemeinen als Kritiker der Transzendentalphilosophie KANTS und FICHTES aus pädagogischen Gründen – das ist das vorherrschende Bild HERBARTS. Anhand des frühen Aufsatzes über die „Ästhetische Darstellung der Welt“ von 1804 wird diese Annahme auf ihren historischen Kontext hin überprüft. Dabei zeigt sich, daß HERBART keineswegs der Meinung war, mit einem einfachen Hinweis auf „Erziehung“ ließe sich die kritische Theorie der Subjektivität ausschalten. Vielmehr sind es Diskussionen der kantianischen und antikantianischen Ethiken und Metaphysikkonzeptionen der 1790er Jahre, die HERBART in seiner Auseinandersetzung mit KANT und FICHTE beiseite stehen. Die „pädagogische“ Perspektive fügt sich in diese Linien nur ein.

1. Aspekte der Wirkungsgeschichte

Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft übt, einem überwältigenden Konsensus der Wirkungsgeschichte seines Œuvres zufolge, HERBART in seinem frühen Entwurf einer „ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ von 1804. Diese ungestörte Übereinkunft der sich aufstufenden Interpretationen geht dahin, daß man gar nicht etwa eines intrikaten geschichtsphilosophisch inspirierten Spinozismus, wie beim jungen SCHLEIERMACHER, bedürftig sei, um Intentionen wie begriffliche Anstrengungen des kritischen Idealismus KANTS und FICHTES zu Fall zu bringen; auch eine „realistische“ Zurechtweisung der überschwenglichen Ich-Philosophie sei zwar wohl möglich und sinnvoll, aber eben doch nicht auch unbedingt notwendig, um zu sehen, daß eine ganz andere als eine solche „bloß“ spekulative Instanz die erhobenen Ansprüche und nur vermeintlichen Rechte der Transzendentalphilosophie abzuwehren vermag. Denn HERBART, so die allgemeine Einstimmung, ist KANT- und FICHTE-Kritiker vor allem aus pädagogischen Erwägungen. Die Instanz, an die er den zweifelnden Pädagogen wie den erzieherisch interessierten Philosophen verweist, ist die erzieherische Erfahrung, die wohl zu bedenken er beide (und seine Interpreten) auch anweist: Wer der Anweisung folgt, wird die Unvereinbarkeit zwischen den Ambitionen und Bestimmungen der „kritischen“ Moralphilosophie mit den Zielen und Erfordernissen des pädagogischen Entwicklungsgeschäfts wie von selbst erfahren. Tatsächlich sind dann auch diese Konfrontation von „Kritik der praktischen Vernunft“ und „erzieherischer Erfahrung“ und die Gewißheit, daß aus ihr allein der educational point of view siegreich erteilt, „selbstverständlich“ genannt worden (vgl. DIETERING 1908, S. 22).

Selbstverständlich ist HERBART zum KANT- und FICHTE-Kritiker nicht wegen

irgendwelcher „Erziehung“ betreffenden Gedanken geworden. Auch das ist Teil des ungestörten erziehungswissenschaftlichen HERBART-Bildes. Seine Auseinandersetzung mit der Transzendentalphilosophie, die er wesentlich, unter dem Eindruck des jungen SCHELLING, als „Philosophie des Ich“ begriff, beginnt acht Jahre vor der Niederschrift der „ästhetischen Darstellung“. Sie ist ganz metaphysische, theoretisch spekulative Kritik. Ihr Grundgedanke lautet, daß, was das gemeine wie gebildete Bewußtsein als sein Erstes und Prinzipiellstes anzugeben neigt und die Transzendentalphilosophie als solches zu explizieren sucht, nämlich das „Ich“ der Subjektivität, in Wirklichkeit („real“) das letzte eines vielschichtigen Prozesses ist. Die vielfältigen Formeln FICHTEs, in denen die Grundstruktur der Subjektivität getroffen werden sollen, das „Ich als Sich-Vorstellen“, das „Sich-Setzen“ oder das „Sich-Setzen als Sich-Setzend“, gelten HERBART nur als *sprachliche*, ein Resultat des Bewußtseinsprozesses abkürzende Zusammenfassungen und sind als solche „bloß Begriff“. Mit der „realen“ Struktur von Bewußtsein haben diese Begriffe reinen Bewußtseins nichts gemein. Indes – dieser überall bekannte Sachverhalt der spekulativen Idealismuskritik wird von der Wirkungsgeschichte nicht in Zusammenhang mit dem *pädagogischen* KANT- und FICHTE-Kritiker HERBART gebracht. Die pädagogische Idealismuskritik verfügt, so scheint's, über Argumente und Einsichten eigener Art und Dignität, diesseits aller Spekulation.

HERBARTS pädagogische Idealismuskritik ist vor allem KANT-Kritik.

Auch das ist Konsens, der nicht dadurch beunruhigt ist, daß gelegentlich auch andere Namen fallen, manchmal derjenige FICHTEs, selten auch der SCHELLINGs; wenn sie erwähnt werden, dann in der Regel stellvertretend für „die“ Philosophie der Freiheit im Anschluß an KANT. HERBART hat die hier benutzte Formulierung von einer „pädagogischen Kritik der reinen praktischen Vernunft“ nicht gebraucht; sie findet sich auch sonst in der Literatur nicht. Sie macht aber genau Frontstellung wie Faszination deutlich, die von HERBARTS „ästhetischer Darstellung“ ausgeht: Für KANT ist eine (nicht nur pädagogische) „Kritik der reinen praktischen Vernunft“ ein sinnwidriges Unternehmen; reine Vernunft ist praktisch durch das Sittengesetz, nicht sie, sondern allein die bloß empirisch-praktische Vernunft bedarf der Kritik (KANT 1983, S. 107f.). HERBARTS Einspruch gegen KANT ist aber, so scheint es, nun genau Einspruch der pädagogischen, also empirisch-praktischen gegen die reine praktische Vernunft, und zwar gerade im Namen ihres Praktischseins! Diese Frontstellung zwischen einer schon von den Zeitgenossen als epochal empfundenen philosophischen Revolution unter dem Namen der Kritik, die HEINRICH HEINE für gefährlicher hielt als die andere politische von 1789, und einer, man möchte fast sagen, simplen Reflexion auf die erzieherische Erfahrung ist sicherlich Hauptgrund für die ungebrochene Anziehungskraft des kleinen Aufsatzes von 1804. Seitdem nämlich korrelieren in aller Sekundärliteratur HERBART- und KANT-Bilder. Der meist abfallenden Wertigkeit zwischen beiden Bildern hat HERBART selber heftig zugearbeitet: Die „ästhetische Darstellung“ trägt ihre Prämissen und Argumente von einer Warte aus vor, die ihrem Gegner nur summarische Behandlung angedeihen läßt. Im Stil reklamiert sie für sich eine überlegene Position, sarkastische Töne sind nicht selten. Auch das hat den Text zum Klassiker gemacht. Durch ihn sind die *topoi* von der „Begründung der Pädagogik als Wissenschaft“ und der „pädagogischen KANT-Kritik“ miteinander verbun-

den. Es gibt, so scheint es, eine *erzieherische* Begründung der *Erziehungswissenschaft* in Abwehr „falscher“ Philosophie – eine bessere Eigenlegitimation der Erziehungswissenschaft ließe sich in der Tat kaum denken.

Der Konsens der Wirkungsgeschichte endet dort, wo die Frage beantwortet wird, welche pädagogischen Argumente es im einzelnen sind, mit denen der nachmalige Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik den erzieherischen Standpunkt gegen die Philosophie der Freiheit zur Geltung bringt. Da es mir nicht um eine Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur geht, nenne ich drei mehr oder minder hinreichend voneinander unterschiedene Interpretationen, um den fraglichen Deutungsspielraum zu skizzieren.

- Es ist die Einsicht HERBARTS, daß die Moralphilosophie KANTS und FICHTES eine Theorie der *Moralität als Reflexion* ist, die ihn deren Unzuständigkeit für die konkreten Fragen der Erziehung zur Moralität behaupten läßt. Denn eine Theorie der Reflexionsmoral „stellt die Sittlichkeit so ganz auf die Spitze einer vollendeten Reflexion, daß die niederen Zustände des noch nicht reflektierenden Menschen, der an keine allgemeine Gesetzgebung denkt, sondern für sich und für Wenige, die er liebt, oder als die Seinen betrachtet, lebt und sorgt, gar nicht die Sphäre erreichen können, worin nach dieser Ansicht die Sittlichkeit allein zu suchen wäre“ (HERBART 1892, S. 207). KANTS (und FICHTES) Ethik ist also unfähig, das zu einem „individuellen Bios gehörende Werden der Sittlichkeit als eine kohärente Geschichte zu denken“ (BUCK 1976, S. 278); niemand kann ernstlich erziehen wollen, wenn er davon ausgehen muß, daß Moralität das Ergebnis einer „Revolution“, einer „Explosion“, einer „Wiedergeburt“ ist, daß mit ihr eine ganz „neue Schöpfung“, eine „neue Epoche“, ein „neuer Mensch“ wie aus dem Nichts hervortritt (vgl. dazu BUCK 1981, S. 71 ff.). HERBART hat demgegenüber geltend gemacht, daß der zur Moralität Erziehende annehmen müsse, der Mensch sei schon ursprünglich sittlich, ihm eigne eine vorreflexive Entschiedenheit; wie in der Politik (vgl. BUCK 1976, S. 277 ff.) erweist sich in der Pädagogik ein Vorrang des sittlichen Seins und Gewordenseins vor der Reflexion. Daher stehen im Zentrum der HERBARTSchen Pädagogik die werdende Sittlichkeit statt der Revolution, die erzieherische Kausalität statt der Selbstbestimmung und die reflexionslose, ästhetische Begründung der Ethik statt der Reflexionsmoral. Die wichtigsten Strukturen der Erziehung sind daher das Beispiel, das Vorbild, der Umgang und das reflexionslose Schöne (vgl. zum vorstehenden BUCK 1985). Wegen des Primats der als richtig und als vernünftig vorausgesetzten sittlichen Praxis läßt die praktische Philosophie HERBARTS alles so, wie es von Haus aus ist (vgl. ebd., S. 140) und reicht dem gemeinen sittlichen Bewußtsein auch keine „Richtschnur“ nach, wie es KANT für nötig hält. Bei HERBART steht ebenfalls „von Anfang an“ (ebd., S. 47) das Motiv der pädagogischen Kausalität im Zentrum seiner KANT und FICHTE-Kritik. Und zusammengefaßt ergibt sich, daß HERBART aus pädagogischen Überlegungen heraus KANT und FICHTE als bloße Prinzipientheoretiker kritisiert, die die Kluft zwischen Theorie und Praxis, zwischen Moralität und Gewohnheit so spreizen, daß Erziehung unmöglich wird.
- Es ist wohl wahr, daß HERBART aus pädagogischen Motiven zum Antitranszendentalisten wird, aber es ist am HERBARTSchen Text vorbeigegriffen,

diese Motive auf eine Rehabilitierung der aristotelischen Begründung des *éthos* (Sittlichkeit) aus dem *ethos* (Gewöhnung) hinzudeuten. Eine solche Deutung HERBARTS verkennt, daß er gerade nicht von einem intakten Zirkel von Leben-Verstehen-Leben ausgeht, sondern vom Zerbrochensein dieses Zirkels. Die Interpretation von BUCK biegt die HERBARTSche Fassung des ethisch-educativen Zusammenhangs in den von HERBART selbst für endgültig überwunden erklärten „hermeneutischen Zirkel“ zurück (vgl. BENNER 1986a, S. 31 ff.; ders. 1986b, S. 241 ff.). Tatsächlich weiß sich HERBARTS pädagogische und ethische Theorie in einer grundsätzlichen Differenz zur erzieherischen und sittlichen Praxis: „Solange das ‚Was‘ der Sittlichkeit in der gelebten Sitte unmittelbar vorgegeben ist, kann die Frage nach dem Wesen des Sittlichen gar nicht gestellt werden. Innerhalb des praktischen Zirkels ist alles Fragen auf die zutreffende Motivation ausgerichtet, ist alles Wissen als Gewissen auf die Praxis bezogen. ARISTOTELES wußte das schon. (...) Erst wenn die Selbstverständlichkeit einer Sitte zerbricht und der Sittliche nicht mehr allein durch ‚das Vernünftige‘ seiner Verhältnisse sittlich sein kann, tritt die Frage nach dem Wesen des Sittlichen auf. Der nach dem Wesen Fragende steht in seinem Fragen nicht mehr in der sittlichen Praxis; der praktische Zirkel löst sich in der Unterscheidung von sittlicher Praxis und Frage nach dem Wesen des Sittlichen auf. Eben dieser Unterschied bestimmt HERBARTS Ansatz ...“ (BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1967, S. 26). Nach diesem Ansatz kann weder in der Moralphilosophie noch in der Pädagogik davon ausgegangen werden, daß die Moralität schon wirklich ist; in der Moralphilosophie nicht, weil sie nur Ideenlehre ist und über die sittliche Praxis nicht zu verfügen vermag; in der Pädagogik nicht, weil das sittliche Handeln (nur) durch den Heranwachsenden selbst (noch) hervorgebracht werden muß. Entsprechend der Notwendigkeit dieses Hervorbringens müssen die Strukturen der Erziehung die transitorische Fassung der wichtigsten ethischen Idee, der Idee der inneren Freiheit, sein. Tatsächlich ist die allgemeine Pädagogik HERBARTS nach dieser Idee aufgebaut (vgl. BENNER 1978, S. 70 ff.). Es sind daher nicht die traditionsgebundenen Strukturen von Beispiel und Vorbild usw., sondern die traditionslosen abstrakten Ideen der Ethik, die die Rationalität der Erziehung gewährleisten. In ihnen bewährt sich die Einsicht in die „pädagogische Differenz“ (vgl. BENNER 1978, S. 322 ff.; BENNER/SCHMIED-KOWARZIK 1970, S. 590 ff.); und von dieser aus muß der Schluß gezogen werden, daß KANTS Begründung der Ethik, aber nicht HERBARTS Begründung der ethisch-educativen Korrelation in einer als vernünftig vorausgesetzten Sitte ihren tragenden Grund hat (vgl. BENNER 1983, S. 53)!

- Es geht HERBART als KANT-Kritiker in Wirklichkeit weder darum, KANT einer Reflexionsmoral (BUCK) zu überführen, noch darum, ihm die vorausgesetzte moralische Zuträglichkeit der gewählten Maximen (BENNER) vorzuhalten. Thema der KANT-Kritik ist vielmehr die Zweiweltenlehre von intelligiblem und empirischem Charakter, die die Transzendentalphilosophie pädagogisch unzuständig macht. Es ist dies die „prinzipielle pädagogische Aporie“ (DÖPP-VORWALD 1955, S. 11): „Es gibt hier eine Kluft zwischen dem natürlichen und intelligiblen Charakter des Menschen, und ein Übergang aus dem Einen, der allein als Gegebenheit in der Wirklichkeit aufweisbar ist, zum anderen, der

durch die freie Tat des Menschen erst geschaffen werden muß, ist nicht einsichtig verstehbar. Wo soll der Mensch diesen Sprung vollziehen können, da ihm doch nur seine natürlichen Kräfte zu Gebote stehen?“ (ebd., S. 13). Ein solcher Sprung ist nicht möglich. Die intelligible Tat der Freiheit steht in keinem Zeitverhältnis, wollte man danach „Erziehung“ denken, so müßte man alle kausale Einwirkung und alle Entwicklung in der Zeit von dieser Vorstellung abhalten – was immer man dann denkt, „Erziehung“ sicherlich nicht.

Ob man die entscheidende Kritik HERBARTS primär in der pädagogischen Unzulänglichkeit der Zweiweltenlehre sieht oder, diese Kritik aufnehmend, den pädagogischen Neuaristoteliker HERBART gegen die bloß kritischen Abstraktionen der Transzendentalphilosophie aufbaut oder umgekehrt HERBART als Prinzipientheoretiker, KANT aber als bloßen Verteidiger der praktischen Vernunft einsetzt – unberührt bleiben bei diesen Interpretationen drei Prämissen. Sie lauten, daß HERBART sich mit seiner Kritik an *Kants Werk* wendet, daß er sich *direkt* damit auseinandersetzt, und daß die Abweisung der kritischen Philosophie aus *pädagogischen* Gründen und Motiven geführt wird. Diese drei Prämissen möchte ich im folgenden bestreiten. Dabei unterstelle ich, daß im HERBARTSchen Text wirklich Gedanken und Argumente vorgetragen werden, die voneinander abhebbar sind, und deren Reihenfolge einen systematischen Komplex theoretischer Sachverhalte zur Geltung bringt und nicht nur einen pädagogischen Affekt gegen Transzendentalphilosophie. Diesen systematischen Komplex muß man kennen, wenn man den historischen Ort der „ästhetischen Darstellung“ auch nur in Umrissen näher bestimmen will. Daß in meinen Überlegungen allein die KANT-Kritik, und zudem nur, sofern sie in der „ästhetischen Darstellung“ zur Sprache kommt, thematisiert wird, mag als eine unzulässige Engführung der Analyse eines klassischen pädagogischen Autors erscheinen; solche Engführungen sind freilich nötig, wenn, wie im vorliegenden Fall, ein Autor seine historische Stellung durch eine summarische Darstellung theoretischer Positionen ausdrückt, hinter der sich eine reichdifferenzierte, über ein Jahrzehnt sich erstreckende Diskussion verbirgt. So macht der Umfang der hier folgenden, sehr enggeführten Analyse auch deutlich, worauf sich einzustellen hätte, wer einen historischen Kommentar dieser klassischen pädagogischen Schrift schreiben wollte.

2. Die drei „Zweck“-Formeln: Bürger; Mensch und Bürger; Mensch

Zu Beginn seines Aufsatzes unterscheidet HERBART drei verschiedene Zweckformeln, auf die „Erziehung“ verpflichtet werden kann: Legalität als Inbegriff aller Zwecke, die in einer Gesellschaft erlaubt sind; Moralität als höchster Zweck, dem Legalität untergeordnet ist; Moralität als ganzer Zweck. Die erste Zweckformel bindet Erziehung an das Naturrecht (Politik), die zweite zusätzlich an die Ethik, die dritte an diese allein. Man kann nicht sagen, daß HERBART zwischen diesen drei Optionen eine wirklich begründete Wahl trifft. Das ist bei der zweiten Option (Erziehung zum Menschen und zum Bürger) offensichtlich, von der HERBART bemerkt, sie sei „allgemein anerkannt“, und von der er

sogleich ohne weiteres zur dritten Option übergeht. Gegen die erste Möglichkeit, Erziehung an Legalität (Erziehung zum Bürger) zu binden, scheint HERBART indes über Gründe zu verfügen, wenn er resümiert, eine solche legalistische Option sei „untauglich zur Anknüpfung pädagogischer Untersuchungen“ (HERBART 1887, S. 259). Diese Gründe müssen aber einen zeitgenössischen Leser nicht unbedingt überzeugt haben: Zunächst gesteht HERBART die Möglichkeit und die Erlaubtheit (!) dieser Option zu, um sie dann aus theoriotechnischen Gründen zu verwerfen: Es gäbe dann „so viele pädagogische Untersuchungen als Aufgaben“, die nicht einander koordinierbar wären, in ihren beabsichtigten und unbeabsichtigten Nebenwirkungen einander störten usw. Aber denjenigen, der, sagen wir, von CAMPE und VILLAUME herkommend, „Brauchbarkeit“ (für legale Zwecke) zu einer zentralen pädagogischen Bestimmung ausgestaltet hat, vermag eine solche „kritische“ Argumentation nicht zu erreichen: Gerade die Vielheit der nachmalig legalen Zweckverfolgungen der vielen Zöglinge ermöglicht die Kombination einer materialen Definition berufsständischer Ziele als Zwecken der Erziehung mit ihrer formalen Organisation in Anwendung der Vermögenspsychologie der deutschen Schulphilosophie (WOLFF)! Und um das Gewicht dieser möglichen Widerrede gegen die historische Plausibilität von HERBARTS Abweisung der ersten, legalistischen Option noch kenntlicher zu machen, sei zusätzlich darauf aufmerksam gemacht, daß HERBART selbst diese Abweisung später zurückgenommen hat, indem er im zweiten Buch der „Allgemeinen Pädagogik“ ja nichts anderes bietet als eine programmatische Durchführung eben dieses „legalistischen“ Erziehungsprogramms auf der Basis seiner dortigen Unterscheidung vom notwendigen Zweck und bloß möglichen Zwecken der Erziehung. Bekanntlich hat G. CLOSTERMANN den daraus resultierenden Dualismus in der „Allgemeinen Pädagogik“ zum Ansatzpunkt seiner HERBART-Kritik genommen (vgl. CLOSTERMANN 1925, S. 127ff.). Dieser Teil der HERBARTSchen Argumentation war schon zur Zeit ihrer Niederschrift schwach und unhaltbar, und es sei festgehalten, daß in der „ästhetischen Darstellung“ von dem Versuch, die legalistische Option *ethisch* zu konterkarieren, nichts zu finden ist (vgl. dagegen BENNER 1986a, S. 63).

Den ersten entscheidenden Punkt der Vorbereitung seiner KANT-Kritik erreicht HERBART, indem er die dritte Option einer Zweckbestimmung von Erziehung folgendermaßen zur Prämisse (!) seiner Argumentation macht: „Moralität als *höchster* Zweck des Menschen und folglich der Erziehung ist allgemein anerkannt. Aber Moralität als *ganzen* Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer *Erweiterung des Begriffs derselben*, einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen als den Bedingungen seiner realen Möglichkeit“ (HERBART I, S. 259). Der erste Satz knüpft an den Diskussionsstand der kantianisierenden Pädagogen an, die¹ seit 1792 (vgl. SCHUDERHOFF 1792) mittels KANTS zweiter Kritik, REINHOLDS „Theorie des Vorstellungsvermögens“ (1789) und der empirischen Psychologie des Kantianers C. CHR. E. SCHMID (1791) die, so ein geläufiger topos der Zeit,

1 läßt man SCHMIDS erziehungstheoretische Überlegungen in seiner „Empirischen Psychologie“ (1791) außer acht.

„Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft erheben“ wollten (vgl. GREILING 1793, NIEMEYER 1796, ZACHARIÄ 1802).

Über die philosophie- und pädagogikgeschichtlichen Voraussetzungen sowie den Stellenwert des zweiten Satzes, also HERBARTS Plädoyer für die Totalisierung des moralischen Endzwecks, wissen wir nicht viel. In ihm kommen wahrscheinlich mindestens drei durchaus divergierende Gedanken zusammen, die hier nur angeführt werden, ohne ihr Gewicht und ihre Tauglichkeit im einzelnen weitläufig zu analysieren.

- Da ist zunächst, worauf häufig hingewiesen wird (vgl. KRETZSCHMAR 1921; BLASS 1972), der Systemgedanke in der Tradition KANTS, REINHOLDS, FICHTES und SCHELLINGS, der auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der neunziger Jahre des 18. Jahrhunderts und des frühen 19. Jahrhunderts eine wichtige Rolle spielt. Ihm zufolge hängt die Idee der Systematik an der anderen eines ersten Grundsatzes, aus dem alle weiteren Sätze der Wissenschaft müssen hergeleitet werden können; hierbei wird man freilich berücksichtigen müssen, daß HERBART diesen Systemgedanken in ganz anderer Weise faßt als die zuvor Genannten.
- Da ist sodann die aus diesen methodologischen Aspekten sich herleitende Überzeugung der an FICHTE anschließenden Erziehungstheoretiker, daß eine Doppelheit des Erziehungszwecks (Moralität–Legalität; Mensch–Bürger) wissenschaftlich fehlerhaft ist (vgl. RITTER 1798, SAUER 1798, JOHANNSEN 1803). Hierbei übernimmt HERBART aber nicht unbedingt deren inhaltliche Position, sondern eher nur ihre Argumentation gegen Subordinierungen oder Koordinierungen zweier Grundsätze; denn die Begriffsstrategien von RITTER, SAUER und JOHANNSEN verlassen nicht immer erkennbar den Rahmen der Intersubjektivitätslehre von FICHTES Naturrecht, sind also *nicht* zwingend auf die Theorie der Moralität bezogen. Diesen Bezug auf Moralität teilt HERBART demgegenüber mit den methodisch aus fichteanischer Perspektive kritisierten Kantianern. Wichtige Momente beider Begriffsstrategien, der Kantianisierenden und der Fichteanisierenden, haben so an HERBARTS Prämisse der Moralität als ganzem Zweck der Erziehung Anteil.
- Möglich ist schließlich, daß in HERBARTS Satz vom Begriff der Moralität als ganzem Zweck der Erziehung und vom Nachweis seiner notwendigen Voraussetzungen als Bedingungen seiner realen Möglichkeit die „erfahrungswissenschaftliche“ KANT-Exegese der rechtsphilosophischen Kantianer eingeht. Ein Unbehagen, aber auch eine zum Teil scharfe Kritik am Kantianismus hatte es auch bei den auf FICHTE setzenden Autoren in den neunziger Jahren gegeben. Etwa, daß es wohl richtig sei zu postulieren, man solle, unbeschadet der Freiheit, zur Freiheit erziehen, daß dies alles aber (frei nach FICHTE) Formularpädagogik bleibe, solange nicht angegeben würde, *wie* eine solche Erziehung möglich sei; aber diese Kritik am Kantianismus verblieb im Rahmen der Transzendentalphilosophie, sie klingt (für uns) „realistisch“ im Sinne HERBARTS, war es aber nicht, wenn sie auch im Motivhorizont HERBARTS eine Rolle gespielt haben mag. Anders dagegen die rechtsphilosophische Debatte der achtziger und neunziger Jahre. In ihr wurde von Autoren, die sich durchaus in den Grundsätzen mit KANT einig wußten oder doch wähnten, die Zulänglichkeit reiner Theorie in praktischen

Fragen mit Argumenten bestritten, deren Konstellation nahe an die der „ästhetischen Darstellung“ heranreicht:

1. Reine, allein auf den Pflichtbegriff (wie bei KANT) gebaute Theorie des Rechts ist für sich hinsichtlich ihrer Begründungsfunktion hinreichend, unzureichend hingegen, wo es um ihre Realisierung geht. Dazu bedarf es anderer und weiterer Voraussetzungen („notwendige Bedingungen des möglichen Gebrauchs“ [MAIMON 1795, S. 143]), die zu organisieren einer „neuen Theorie der Erfahrung“ obliegen (GENTZ, HUFELAND, MAIMON).
2. Dieses praktische Defizit reiner Theorie zeigt sich insbesondere in ihrer Anwendung auf Fälle der Intersubjektivität (Recht, Erziehung), und nicht so sehr in Fällen des (subjektiven) Handelns.
3. In solchen Fällen der Intersubjektivität müssen die „realen Voraussetzungen“ in terms des ‚Zwangs‘ oder der ‚Determination‘, des ‚Machens‘, gedeutet werden, damit reine Theorie nicht bloße Idee bleibt, sondern eine reale Annäherung an sie stattfindet (vgl. zum Vorstehenden GENTZ 1793/94).
– Der mindestens topologische Zusammenhang zu HERBARTS „ästhetischer Darstellung“ ist nicht zu übersehen.

Daß Moralität als ganzer Zweck des Menschen und der Erziehung auf die Analyse der notwendigen Voraussetzungen seiner realen Möglichkeit angewiesen ist, zeigt zwar, daß in HERBARTS Text diese drei unterschiedlich entwickelten Gedanken vermutlich zusammenkommen, macht indes den Umbau, den sie bei HERBART erfahren, nicht deutlich. Deutlich wird aber: Wenn HERBART schreibt, es bedürfe eines solchen erweiterten Begriffs von Moralität, *wenn* man diese als *ganzen* Zweck der Erziehung und des Menschen aufstelle, ergibt sich zugleich die Rechtmäßigkeit des Rückschlusses: Wer an einer der beiden ersten Zweckoptionen (Legalität [Erziehung zum Bürger]; Moralität–Legalität [Erziehung zum Menschen und zum Bürger]) festhält, wofür es nicht weniger Anlaß geben mag als für HERBARTS Option, wird auch *nicht* gezwungen, die Kantianisierenden Moralitäts- oder Legalitätsbegriffe umwillen jenes „erweiterten“ Begriffs zu verwerfen! Dafür, diesen Rückschluß auf die *Rechtmäßigkeit* einer auch nur legalistischen Option nicht für eine interpretatorische Hybris, sondern in der Tat auch für HERBARTS eigene Einschätzung halten zu müssen, gibt es einen schlüssigen Nachweis: In seiner anonymen Rezension von ZACHARIÄS „Über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat“ von 1802 hat HERBART über die Rechtmäßigkeit einer legalistischen Erziehung hinaus auch die Möglichkeit einer solchen Bildung des (mit KANT zu reden) nur empirischen Charakters unbestritten gelassen (vgl. HERBART 1804, S. 403)².

² Zu diesen und weiteren anonym publizierten, bisher nicht unter dem Namen ihres Autors gedruckten Texten HERBARTS vgl. den Anhang zu LANGEWAND (1991).

3. Drei Argumente „gegen Kant“

3.1 Das pädagogische Argument

Der pädagogischen Lesart zufolge konfrontiert HERBART „Erziehung“ und kantische Moralphilosophie mit dem Ergebnis ihrer Inkompatibilität.

Das wäre ja nun wirklich gut nachvollziehbar. Denn KANT begreift mit „Moralität“ ja eben nicht, daß wir Kriterien des moralisch guten Handelns schlicht folgen, sondern daß wir ihnen umwillen des moralisch Guten folgen sollen. Nicht jede Handlung, die dem Sittengesetz entspricht, ist moralisch; das ist sie erst, wenn ihr Beweggrund (ihre Triebfeder) das Gute ist, das wir durch den kategorischen Imperativ erkennen können. Bei einem solchen Verständnis von Moralität bleibt freilich wenig Raum für den Gedanken einer Erziehung *zur* Moralität: Weder ein geborgtes „*principium diiudicationis*“ noch ein von dritter Seite eingefordertes „*principium executionis*“ reichten an diese Handlungsstruktur von „Moralität“ heran.

Aber freilich ist dies ja auch gar nicht HERBARTS Einwand. Denn HERBART stimmt mit KANT darin überein, daß Moralität die Einheit von Beurteilungs- und Beweggrund des Handelns umfasse. Seine Kritik lautet vielmehr, daß KANTS den Gedanken der „Moralität“ auslegende *Theorie* der reinen praktischen Vernunft (nicht nur) pädagogisch verwerflich sei. Wenn das stimmt, ist es allerdings ausgeschlossen, diese Theorie durch einen simplen Hinweis auf „Erziehung“ oder die Erfahrung des Erziehers zu Fall zu bringen. Man kann allenfalls einen Gedanken (eine Theorie) der Erziehung mit einer Theorie der Moralität konfrontieren. Folglich müßte es, wenn es HERBART in der „ästhetischen Darstellung“ um pädagogische KANT-Kritik geht, einen faßbaren Gedanken von Erziehung geben, mit dem er seine Abweisung erläutert. Einen solchen Gedanken von Erziehung deutet HERBART aber erst an, *nachdem* jene „falsche“ Moraltheorie bereits im großen und ganzen abgewiesen ist! Diese Abweisung setzt HERBART folgendermaßen in Szene: Er gibt zunächst eine beiläufige Zusammenfassung dessen, woran man im Zusammenhang des Gedankens des ganzen Zwecks der Erziehung des Menschen erinnert wird, guter Wille, Tugend, moralisches Gesetz, Pflichtbewußtsein usw., und beschließt diese Aufzählung mit der bemerkenswerten Feststellung, dies alles *finde* die Philosophie „*unmittelbar im Begriff*“ (HERBART 1887, S. 260)³. Und nach der rhetorisch anmutenden Frage, ob der Erzieher damit etwas anfangen könne, folgt der berühmte, in nur wenigen Interpretationen der „ästhetischen Darstellung“ übergangene Absatz über die maßlosen *Mirabilia* (der Lehre von) der transzendentalen Freiheit. Ihre zentralen Sätze: „Fließt etwa auch ihm (dem Erzieher – A. L.) die intelligible Quelle, darf auch er den Strom, dessen Ursprung er nicht weiß, getrost vom Himmel ableiten? In der Tat, für denjenigen, der unsern neuern Systemen anhängt, ist nichts konsequenter, als ruhig zu erwarten, daß sich wohl ganz von selbst das radikal Gute oder vielleicht auch das radikal Böse bei seinem Zöglinge äußern werde, nichts konsequenter, als die Freiheit, die er in demselben als einem Menschen doch voraussetzen muß, still zu respektieren, sie nur durch gar keine *verkehrte Mühe zu stören* – wobei

3 vgl. dazu unten 3.3 „Das spekulativ-metaphysische Argument“.

man fragen müßte, ob die Freiheit denn überhaupt gestört werden könne – und so den wichtigsten Teil seines Geschäfts ganz aufzugeben und am Ende seine Sorge auf bloße *Darreichung von Notizen* zu beschränken“ (HERBART 1887, S. 260). Nach Überzeugung fast aller Interpreten zeigt HERBART in diesem Absatz (vgl. oben das Zitat von DÖPP-VORWALD) am entscheidendsten die pädagogische Irrelevanz und Schädlichkeit der kantischen Zweiweltenlehre aus der Perspektive des Erziehers auf, und in der Tat ist mindestens die sprachliche Eloquenz beeindruckend, wird auch inhaltlich wesentlich Neues, das aus dem Vorliegenden nicht zu entwickeln wäre, später nicht geboten (daß „kein leisester Wind von *transzendentaler* Freiheit in das Gebiete des Erziehers durch irgendein Ritzchen hineinblasen darf“ (HERBART, ebd. S. 261) – das ist nur die ausgesprochene Konsequenz aus dem gerade zitierten Passus).

Ob HERBART dieses „pädagogische Argument gegen KANT“ wirklich für überzeugend hielt, möchte doch bezweifelt werden. Denn der „Erzieher“, der hier als Topos eingeführt, und seine „Erfahrung“, die hier angerufen wird, sind entweder die des Erziehers, der allein HERBARTS dritter Zweckoption folgt – dann liegt hier keine „pädagogische Argumentation gegen KANT“, sondern einfach nur eine pädagogische Wiederholung einer ethischen Prämisse vor –, oder beide dürfen sich im Rahmen aller drei Zweckoptionen interpretieren; dann freilich gilt, was oben schon gesagt wurde: Die Argumente gegen die moralisch-legalistische Option und gegen die nur legalistische Option sind entweder gar nicht vorhanden oder reichen nicht aus.

3.2 Das ethicohistorische Argument

Ohne Einschränkung unwiderständig ist HERBARTS Text einer solch glatten „pädagogischen“ Interpretation tatsächlich nicht. Zunächst müßte doch festgehalten werden, daß der Leser als einzige Einspruchsinstanz gegen KANTS Lehre von ‚dem‘ Erzieher liest. Natürlich erfährt man im übernächsten Absatz, diesem Erzieher sei Sittlichkeit ein Ereignis, eine Naturbegebenheit usw., aber da ist KANT ja bereits verabschiedet! In der Tat hat HERBART selbst ganz augenscheinlich ein solch simples „pädagogisches Argument vom Erzieher“ nicht für ausreichend gehalten, die Transzendentalphilosophie aus dem Felde zu schlagen. Hält man sich nämlich auch nur an schlichte Philologie, so ist es unmöglich, unbeachtet zu lassen, daß HERBART in der entscheidenden Passage stets und ohne Ausnahme dort, wo er vom „Erzieher“ spricht, ein „auch“ hinzufügt: „... auch dem Erzieher gegeben? ... findet auch er? ... fließt etwa auch ihm? ... darf auch er? ...“ (vgl. HERBART, ebd. S. 260). Der gesamte, so entscheidende Absatz parallelisiert durchweg die transzendentalphilosophischen Zumutungen *an den Erzieher* mit ebensolchen *an die Philosophie*, so, daß nicht erst der „educational point of view“ die transzendentalen Auskünfte als Zumutung erleben muß, sondern auch für die Philosophie selbst, auch und gerade unabhängig vom pädagogischen Standpunkt, solch Unerhörtes in die Welt gesetzt wird. Das aber kann nur heißen, daß die Hauptlast von HERBARTS KANT-Kritik nicht der pädagogische Standpunkt, sondern der Begriff der Moralität übernehmen muß. Aber welch einen Begriff oder welche eine Interpretation von Moralität unterstellt HERBART nun seinerseits KANT?

Jede HERBART-Interpretation ist auch KANT-Interpretation; jede HERBART-Auslegung sollte daher um ein Verstehen von HERBARTS KANT-Interpretation bemüht sein, wenn sie den historischen Zusammenhang nicht umwillen aktueller Applikationsinteressen („Klassiker“, „Problemgeschichte“) von vornherein ausblenden will. Es ist also mindestens kurzschlüssig, zur Erläuterung etwa der „ästhetischen Darstellung“ mit dem Finger auf Stellen in KANTS Werk zu weisen. HERBART selbst sucht in seiner „ästhetischen Darstellung“ einen solchen Zugang in der Tat nicht. Das soll nun gezeigt werden.

In dem oben angegebenen längeren Zitat entwickelt HERBART einfach formuliert die folgende KANT-Lesart: Die Vernunft wirkt; wenn sie wirkt, zeigt sich das Gute (wir wissen freilich nicht wieso); also soll man die Freiheit wirken lassen, damit sie das Gute wirkt. Die Vernunft wirkt nicht; wenn sie nicht wirkt, zeigt sich das Böse (wir wissen nicht warum), also soll man Hindernisse wegräumen (sonst wirkt sie nicht); man soll sie nicht stören (sonst wirkt sie nicht).

Diese durchweg objektivistische Auslegung von Moralität rechnet mit beidem, sowohl mit einer intelligiblen, als auch mit einer empirischen Ursache für das Wirken oder Nicht-Wirken der Vernunft. Wird Moralität als *Bewirktes* der Vernunfttätigkeit verstanden, kann ihr Ausbleiben nur auf das Vorhandensein entweder empirischer oder intelligibler Hindernisse geschoben werden, fehlen beide, folgt: Moralität. Anders gesagt: Wenn Moralität vernunftig verursachte Wirkung ist, gibt es einen Nexus zwischen intelligibler und empirischer Welt, und dadurch ergibt sich das Wunder der Sittlichkeit, das weder begreifbar noch beeinflussbar ist. Weit entfernt also davon, der Zweiweltenlehre KANTS vorzurechnen, daß ihrethalben „Erziehung“ verunmöglicht ist, ergibt sich für HERBART genau der umgekehrte Schluß: Die Zweiweltenlehre, sofern ihr der Zweck der Erziehung als kausaler Effekt der Vernunft in der Sinnenwelt gilt, ist von sich aus unfähig, die Grenze zwischen beiden Welten aufrechtzuerhalten! Die Zweiweltenlehre ist nicht falsch, weil sie Zweiweltenlehre ist, sondern weil sie es gerade *nicht* ist – in ihrer kantischen Version wird die Vernunft direkt ins Empirische, in die phänomenale Welt hineingezogen und wegen *dieses* Determinationszusammenhangs wundersam. Wenn das aber so ist, ist nicht erst ‚pädagogisch‘ nichts mehr zu machen.

Das Bemerkenswerte an dieser „KANT“-Interpretation HERBARTS ist nun freilich, daß er hier durchaus nicht eine originell-pädagogische Kritik selber entwickelt, sondern vielmehr umgekehrt eine kantianische (!) Lesart von des „Alleszermalmers“ zweiter Kritik wiedergibt: Es ist die skandalträchtige These vom „intelligiblen Fatalismus“, die C. CH. E. SCHMID in seinem „Versuch einer Moralphilosophie“ (1790) entwickelt hatte. SCHMIDS Problem war das Verständnis des Nötigungscharakters des moralischen Bewußtseins (vgl. zum folgenden SCHMID 1790, S. 187 ff.). Es gebe, so seine Überlegung im Anschluß vor allem an die dritte Antinomie der „Kritik der reinen Vernunft“, allein eine Art Nötigung, nämlich die des Müssens. Alles andere lieferte das sittliche Bewußtsein dem Zufall aus, der aber zerstöre den Gedanken von Verbindlichkeit überhaupt. Moralität also impliziere Gesetzmäßigkeit; werde die Gesetzmäßigkeit auf die Welt der Erfahrung bezogen, so gliedere sich alles in die Naturdetermination ein, was aber doch unserem moralischen Selbstverständnis, das uns auf die praktische Realität der Freiheit führe, widerspreche. Nun

könne ich mich aber nicht nur als (empirisches) Sinnenwesen, sondern auch als Angehöriger einer intelligiblen Welt ansehen. Als solcher könne ich mir aber ohne weiteres absolute Freiheit als Gesetzmäßigkeit vernünftiger Handlungen zuschreiben, also sei Moralität Effekt dieses gesetzmäßigen transzendentalen Vermögens. Allerdings, so SCHMID, bleibt so unbegreiflich, wieso sich nicht in allen Handlungen zeige, was sich doch in ihnen zeigen solle: sittliche Vernunft. SCHMIDS Schluß: Die Vernunft ist frei in allem, was sie tut, aber nicht in dem, was sie nicht tut: „Sie *konnte* für diesen Fall *nicht wirken*“ (SCHMID 1790, S. 210). Es sind intelligible (übersinnliche) Gründe, die die Vernunft zu wirken einschränkten. Und da doch niemand die Notwendigkeit sittlichen sowohl als auch unsittlichen Handelns bestreiten könne (im andern Falle drohe doch der Zufall), folge aus KANTS Lehre der Freiheit zwingend die vom „intelligiblen Fatalismus“. SCHMIDS Ausführung zu den empirischen Hindernissen und den Möglichkeiten ihrer Hinwegräumung ergeben sich entsprechend (vgl. SCHMID 1790, S. 341 f.). In SCHMIDS „Versuch“ gehen auf irritierende Weise kausalistische Deutungen der freien Vernunfttätigkeit und der Zweiweltenlehre KANTS ebenso ein wie eine offenbare Adaption der Humeschen Lehre der Handlungsfreiheit⁴. Diese Irritation hat in den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts eine beeindruckende Diskussion ausgelöst. Aus ihr, die heute praktisch vergessen ist, sind drei Aspekte hervorzuheben.

- Zunächst: KANTS Texte hielt man im besten Fall für interpretationsbedürftig, dies zeigen nicht nur die unterschiedlichen Auslegungen selbst, sondern auch die Reflexionen auf das Verhältnis von Text und Auslegung („Geist und Buchstabe“); im ungünstigeren Fall bergen sie eine Entdeckung, die erst noch geordnet (REINHOLD) oder gar noch gerechtfertigt (FICHTE) werden mußte. Gerade weil man das so empfand, mußte man dem berüchtigten Coup von SCHMID, nach dem Philosophie der *Freiheit* und das gewaltsame, alle Verbindlichkeit aufhebende Prinzip des *Fatalismus* (vgl. KANT 1964, S. 676) *dasselbe* sein sollten, mit mehr als nur philologischen Mitteln beizukommen suchen.
Die beiden wichtigsten Autoren, die SCHMID entgegneten, haben das auch sogleich unternommen.
- Ganz unabhängig aber noch von ihren inhaltlichen Einwendungen und Alternativen, deren Gewicht für die Fortsetzung der KANT-Diskussion man kaum unterschätzen kann, haben diese Autoren durch eine übereinstimmende Charakterisierung der Leistung des „Versuchs einer Moralphilosophie“ dessen hervorgehobene Rolle herausgestrichen. C.L. REINHOLD nämlich, der SCHMIDS Fatalismusthese in seinen damals berühmten „Briefen über die kantische Philosophie“ eingehend untersuchte, bescheinigte ihm höchste Konsequenz und lobte den Mut des Autors, von dieser auch öffentlich Gebrauch gemacht zu haben (vgl. REINHOLD 1923, S. 520f.). Und bei J.G. FICHTE konnte der interessierte Zeitgenosse sogar die (für einen erklärten KANT-Anhänger sicherlich höchst ambivalente) Formulierung finden, der intelligible Fatalismus sei das „konsequenteste System über Freiheit, das vor der Begründung einer (d. h. FICHTES – A. L.) Wissenschafts-

4 in der bekanntlich die Freiheit des Willens geleugnet wird.

lehre möglich war“ (FICHTE 1971 a, S. 263 Anm.). So war SCHMIDS KANT-Interpretation durch die beiden bedeutendsten „kritischen Geister“ des Jahrzehnts geädelt. Wem an Freiheit, Willen, Vernunft und moralischer Verbindlichkeit gelegen war, konnte nicht nur nicht auf KANTS Wortlaut zurückgreifen, er mußte die Grundbegriffe der Moralphilosophie insgesamt neu und überzeugend (re-)formulieren können – mit stets wachem Blick auf das SCHMIDSche Ungeheuer.

- Schließlich: REINHOLDS inhaltlicher Einwand gegen den intelligiblen Fatalismus lautet: Wenn die freie sittliche Handlung in ihrer Realisation abhängig ist vom Vorhandensein oder Nichtvorhandensein störender Hindernisse, wird die intelligente Verursachung der Freiheit sinnlos (sie liegt ja gar nicht mehr bei der Person) und SCHMIDS Abwehr des Zufalls hinfällig! Die Konsequenz: Moralität würde zum bloß subjektiven Wahn, da sie nicht der Person, sondern einer letztlich anonymen Instanz, genannt „Vernunft“, geschuldet ist, die wirkt, sobald sich ihr nichts in den Weg stellt; oder, wie HERBART 1804 formuliert: man muß dann ruhig abwarten, was sich alles so zeigt, das Böse, das Gute... REINHOLD antwortet SCHMID im Geiste KANTS und gegen den Buchstaben der zweiten Kritik. Man muß, so meint er, scharf Vernunft einerseits und Willen andererseits trennen. Für den Willen sind reine praktische Vernunft ebenso wie das Glückseligkeitsstreben nur veranlassende Gründe, sich für das eine oder andere zu entscheiden. Vernunft ist praktisch darin und nur darin, daß sie in absoluter Unabhängigkeit mit absoluter Notwendigkeit das Sittengesetz als *Forderung* der Uneigennützigkeit gibt. Nur sofern sie diese Vorschrift unmittelbar und unwillkürlich gibt, ist sie „praktisch“! Davon ganz unabhängig ist der Wille als das Vermögen der Wahl zwischen mehreren ihn nur veranlassenden Gründen (der Vernunft oder des Begehrens nach Glückseligkeit). Die Person, sofern sie will, ist also ebenso unabhängig von der Nötigung durch die praktische Vernunft wie von der Nötigung des Begehrens (vgl. REINHOLD 1923, S. 502f.). Die Konsequenz daraus – „die praktische Vernunft ist kein Wille“ (ebd., S. 518) – wird wiederum im Sinne KANTS, aber gegen dessen Buchstaben gezogen. Die moralphilosophischen Kosten dieser Begriffsstrategie REINHOLDS sind vermutlich sehr hoch. In der Hauptsache vermag er nicht mehr zu erläutern, worin die Nötigung des moralischen Bewußtseins besteht, wenn Moralität grundlos (willkürlich) gewählt wird; die Beziehung zwischen der unwillkürlich und unmittelbar urteilenden Vernunft und dem Willen der Person bleibt in jedem Einzelfall kontingent. FICHTE hat später diesem Umstand in seinem „System der Sittenlehre“ von 1798 Rechnung zu tragen gesucht. Für den hier wichtigen historischen Zusammenhang zu HERBARTS „pädagogischer“ KANT-Kritik ist allerdings eine andere Einlassung FICHTES zu REINHOLD bedeutsamer: REINHOLD hatte, gegen den Ungedanken der Freiheit in SCHMIDS System, die Freiheitsgewißheit darauf bezogen, daß die Freiheit aus ihren Wirkungen, durch die sie unter den Tatsachen des Bewußtseins vorkomme, durchaus begreiflich sei (vgl. REINHOLD 1923, S. 511). Dagegen nun erhebt FICHTE Einspruch. Denn REINHOLD ziehe so „ein Intelligibles in die Reihe der Naturursachen herab, und verleitet dadurch, es auch in die Reihe der Naturwirkungen zu versetzen, ein Intelligibles anzunehmen, das kein Intelligibles sei“ (FICHTE 1971 b, S. 414). Blickt man von dieser Diskussion aus

voraus auf HERBARTS „ästhetische Darstellung“ und die in ihr geübte KANT-Kritik wie auf HERBARTS Schlußfolgerungen, so fällt es schwer, die Parallelität zwischen dem Gedankengang von 1804 mit dem der KANT-Interpreten zwischen 1790 und 1798 für Zufall zu halten. Denn HERBART folgt allzu offensichtlich in seiner Kritik wie im Aufbau seiner eigenen moralphilosophischen Position ganz genau dem Argumentenaustausch der kantianisierenden Kontrahenten.

- Er setzt sich zunächst, genauso wie die KANT-Interpreten der neunziger Jahre, in die Rolle des an den *Inhalt* der kantischen Moralphilosophie anknüpfenden Auslegers: „Der gute Wille, der stete Entschluß, sich als Individuum unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet: Dies ist der gewöhnliche und mit Recht der *nächste* Gedanke, an den uns das Wort Sittlichkeit erinnert. Denken wir die Gewalt, den Widerstand hinzu, mit welchem der Mensch diesen guten Willen gegen die entgegenarbeitenden Gemütsbewegungen in sich aufrecht erhält, so wird uns die Sittlichkeit, welche vorher bloß eine *Eigenschaft*, eine *Bestimmung* des Willens war, zur Tugend, zur Kraft und Tat und Wirksamkeit jenes so bestimmten Willens. Von beiden noch verschieden ist, was zur Legalität gehört, die richtige *Erkenntnis* des moralischen Gesetzes, und wieder verschieden von der Kenntnis des allgemeinen Gesetzes und selbst von der Kenntnis der gewöhnlichen und anerkannten Regeln der Pflicht im gemeinen Leben ist die treffende Beurteilung dessen, was in besonderen Fällen, in einzelnen Augenblicken, in der unmittelbaren Berührung des Menschen und des Geschicks als das Beste, als das eigentliche Gute zu tun, zu wählen, zu vermeiden sei“ (HERBART 1887, S. 259f.).
- HERBART gibt diesem Inhalt sodann eine bestimmte Interpretation, eben die des intelligiblen Fatalismus: „Fließt etwa auch ihm die intelligible Quelle, darf auch er den Strom, dessen Ursprung er nicht weiß, getrost vom Himmel ableiten? In der Tat, für denjenigen, der unsern neuern Systemen anhängt, ist nichts konsequenter, als ruhig zu erwarten, daß sich wohl etwa ganz von selbst das radikal Gute oder vielleicht auch das radikal Böse bei seinem Zögling äußern werde, nichts konsequenter, als die Freiheit, die er in demselben als einem Menschen doch voraussetzen muß, still zu respektieren . . .“ (HERBART 1887, S. 260). Der intelligible Fatalismus konfundiert aber Intelligibles und Phänomenales, untergräbt die Zweiweltenlehre, öffnet, gegen die ursprüngliche Absicht, dem Zufall und den himmlischen Wundern Tür und Tor und hintertreibt den Gedanken der moralischen Zurechnung (mit REINHOLD gegen SCHMID). Da die Zurechnung des moralischen Handelns auf die Person aber unabdingbar zur Auslegung unseres sittlichen Bewußtseins gehört, muß man daher die Reinheit der Zweiweltenlehre restituieren (mit REINHOLD gegen SCHMID): „Kein leisester Wind von *transzendentaler* Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgendein Ritzchen hineinblasen. Was finge er doch an mit den gesetzlosen Wundern eines übernatürlichen Wesens, auf dessen Bestand er nicht rechnen, dessen Störungen er nicht vorhersehen, noch ihnen vorbauen könnte! Etwa *Veranlassungen geben? Hindernisse entfernen?* – also war das absolute Vermögen gehindert? – Also gibt es für dasselbe *Veranlassungen außer seinem eigenen*, rein ursprünglichen *Anfangen?* Also ist das Intelligible wieder mitten im Mechanismus der

Naturdinge befangen? – Die Philosophen besinnen sich hoffentlich besser auf ihren eigenen Begriff! – *Transzendente* Freiheit darf und kann aber durchaus *nicht* im Bewußtsein gleich einer inneren Erscheinung sich betreffen lassen“ (ebd. S. 261).

- Deswegen muß man weiterhin Vernunft und Willen scharf trennen (mit REINHOLD gegen SCHMID und KANT): „Vergeblich würde man den Begierden Gehorsam auflegen, wenn man die Vernunft hinterher wieder zur Begierde machen wollte. Ewig wahr bleibt KANTS Lehrsatz, kein praktisches Prinzip dürfe die Wirklichkeit irgendeines Gegenstandes fordern. Aber was folgt daraus? Nichts anderes, als daß ursprünglich die Vernunft überhaupt nicht Wille ist ...“ (ebd. S. 263).
- Denn die Vernunft urteilt absolut, unwillkürlich und unmittelbar, ohne sich selbst um die Befolgung ihrer Forderungen zu kümmern (mit REINHOLD gegen SCHMID und KANT): „Die Vernunft vernimmt, und sie *urteilt*, nachdem sie vollendet vernahm. Sie schaut und richtet; dann wendet sie den Blick und schaut weiter“ (ebd.). Sie spricht „in lauter absoluten Urteilen ganz ohne Beweis (...), ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung zu legen. Auf die Neigung nimmt sie gar keine Rücksicht; sie begünstigt und bestreitet sie nicht“ (ebd. S. 264). Es obliegt der Person, diesen Urteilen zu folgen oder nicht. Ihnen zu folgen ist Sache des Willens, der ein Vermögen der Wahl ist (mit REINHOLD).
- Würde man freilich annehmen, das Vermögen der Wahl sei ein Intelligibles (wie REINHOLD es tut), müßte dieses Intelligible in der Erscheinungswelt durch ihr Gewähltes präsent sein. Dann freilich wäre erneut die scharfe Trennung beider Welten aufgegeben (mit FICHTE gegen REINHOLD). Aber die Annahme, der Wille müsse rein und intelligibel sein, ist nicht nur deswegen unsinnig: Wir wählen immer *etwas*, also ist der Wille Erscheinung (gegen KANT, SCHMID, REINHOLD und FICHTE): „*Transzendente* Freiheit darf und kann auch durchaus *nicht* im Bewußtsein gleich einer inneren Erscheinung sich betreffen lassen. Hingegen *diejenige* Freiheit der Wahl, die *wir alle* in uns finden, welche wir als die schönste *Erscheinung* unsrer selbst ehren und welche wir unter den andern Erscheinungen unserer selbst hervorheben möchten, – diese ist es gerade, welche der Erzieher zu bewirken und festzuhalten trachtet“ (ebd. S. 261). In dieser letzten Schlußfolgerung weicht HERBART zum ersten Mal von den durch die KANT-Diskussion der neunziger Jahre vorgezeichneten Bahnen ab, und er hat dafür prima facie gute Gründe, wenn man sieht, daß die Folge der Argumente zwischen KANT, SCHMID, REINHOLD und FICHTE sich stets an der Notwendigkeit orientiert, die Vernunft nicht zur Erscheinung zu degradieren; dies gelingt aber nur, wenn man dem Vorschlag REINHOLDS ernstlich folgt, und die Vernunft nicht Wille sein läßt; und das kann dann wirklich nur heißen, daß der Wille Erscheinung ist, Teil der phänomenalen Welt, der Welt der „Naturdinge“. Dieser conclusio, mit der HERBART sozusagen zum antikantianischen Reinholdianer wird, fügt HERBART von sich aus zweitens einen Vorschlag bei, wie die bei REINHOLD ja im Dunkeln gebliebene Empfindung der moralischen Nötigung interpretiert werden kann. Wenn die Vernunft bei REINHOLD praktisch dadurch ist, daß sie unwillkürlich ihre absolute Forderung erhebt, bar jeglichen Interesses und vor allem jeglicher Macht, dieser Forderung Realisierungschancen zu ver-

schaffen, – wie soll dann moralische Verbindlichkeit vorgestellt werden können? HERBARTS Antwort hierauf ist bekannt. Sie lautet: Die Nötigung habe ästhetischen Charakter. Was die Vernunft beurteilt, gefällt oder mißfällt; so, wie wir uns nicht von dem Urteil, dieses oder jenes sei schön oder häßlich, durch Willkür dispensieren können, so auch nicht vom ästhetischen Urteil der Vernunft über die ihr eigentümlichen Vorstellungen usw.⁵ Mit diesem Konzept endet aber auch HERBARTS „pädagogische“ Auseinandersetzung mit KANT, die tatsächlich eine ethicohistorische „kritische Rekonstruktion“ der KANT-Diskussion der neunziger Jahre des 18. Jahrhunderts ist.

3.3 Das metaphysische Argument

Wenn das ethicohistorische Argument zutrifft, und HERBART seine eigene moralphilosophische Position in Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten der KANT-Diskussion entwickelt hat, indem er dieser in der nachgezeichneten Richtung folgt, bleibt freilich unklar, wieso er den Rückblick auf die Bemühungen um eine Reformulierung oder gar Neubegründung der Philosophie der Freiheit mit dem Jahre 1797 beschließt. Denn immerhin publiziert ein Jahr später, zugleich eine Dekade nach KANTS zweiter Kritik, FICHTE sein „System der Sittenlehre“, in dem, nach FICHTES Meinung ganz im Sinne KANTS, des letzteren Philosophie auf ein sicheres Fundament gestellt und der Streit der Meinungen zu einem glücklichen Abschluß gebracht werden sollte. Bei der überragenden Rolle, die FICHTE bis zum Ende des Jahrzehnts in den öffentlichen Debatten einnahm einerseits, und bei den überheblichen und bisweilen übermütigen Wendungen gegen die Transzendentalphilosophie andererseits, in denen sich die „ästhetische Darstellung“ gefällt, ist eine solche Aussparung ebenso unwahrscheinlich wie sie unverständlich gewesen wäre. Sie ist unwahrscheinlich, wenn man weiß, wie sehr HERBART gerade in der Kommentierung des „Systems der Sittenlehre“ seinem ehemaligen akademischen Lehrer „unrichtige Deduktionen“ vorwarf (vgl. Brief von HERBART an FICHTE vom 24.3.1799; HERBART 1912, S. 102); sie wäre aber vor allem unverständlich gewesen gerade für den Leser der „ästhetischen Darstellung“, der von all den mündlichen und brieflichen Diskussionen zwischen FICHTE und HERBART nichts

5 Die Herkunft der „ästhetischen“ Interpretation der Vernunfturteile bei HERBART ist noch nicht gründlich untersucht. Einer sehr häufig vorgelegten Lesart zufolge hat HERBART hier auf SCHILLERS „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ zurückgegriffen. Nach meinen bisherigen Überlegungen ist das eine groteske Fehleinschätzung entweder des SCHILLERSchen oder des HERBARTSchen Ansatzes. Das wird klar, wenn man sich SCHILLERS Programm einer Vermittlung (!) von Vernunft und Natur (Formtrieb und Stofftrieb) vor Augen hält und sich zugleich die kritische Trennlinie zwischen HERBART und den Kantianern (zu denen HERBART auch SCHILLER zählte) klarmacht, die Notwendigkeit nämlich, die beiden Welten auseinander zu halten, nicht aber sie miteinander zu vermitteln. Solange „Naturdinge“ oder „Stofftrieb“ deterministisch gedacht werden, endet jeder Vermittlungsversuch zwischen beiden im Fatalismus, es sei denn, man nimmt eine ursprüngliche Einheit beider an, dafür aber gibt es weder im Kantianismus noch im Fichteanismus einen Anhaltspunkt. Zumindest Königsberg hat HERBART nie für eine Bastion der All-Einheitslehre gehalten. Nicht HERBART, sondern beispielsweise SAUER (und WAGNER) knüpfen in der Pädagogik an SCHILLERS (und SCHELLINGS) ästhetische Vermittlung an.

wußte, aber etwa die fichteanischen Erziehungstheoretiker vor Augen hatte, die sich gerade von den (von ihnen so empfundenen) pädagogischen Aporien des Kantianismus *befreit* hatten. Wer mit FICHTE einen sehr viel umfassenderen Begriff von Subjektivität ansetzte als KANT und die erziehungswissenschaftliche Frage nach der Möglichkeit der Erziehung in die Differenz vom „möglichen und wirklichen Vernunftwesen“ einspannte (und womöglich auf dem naturrechtlichen Kontext des Erziehungsproblems beharrte), hatte keinen Anlaß, sich durch HERBARTS Einlassungen beeindruckt zu fühlen.

Es sei denn, es würde HERBART gelingen, dem Leser, indem dieser die elegante „ästhetische“ Lösung der kantianischen ethischen Widrigkeiten vorgeführt bekam, zugleich auch einen mindestens plausiblen oder doch allgemein bekannten Einwand gegen die begrifflichen Fundamente des Fichteanismus insgesamt in Erinnerung zu rufen, der geeignet wäre, die Position des Autors auch gegenüber den jenensischen Spekulationen klarzustellen. Ich glaube, daß HERBART in der „ästhetischen Darstellung“ in der Tat einen solchen Einwand erinnerlich macht, der im wesentlichen seinen eigenen, schon weit ausgearbeiteten metaphysischen Konzepten und Idealismuskritiken entgegenkommt und der, da diese selbst weder veröffentlicht waren noch in angemessener Weise hätten resümierend vorgetragen werden können, deshalb im Kostüm des Fremdzitates daherkommt: Zitiert wird *der* Antagonist des transzendentalen Idealismus, von dem HERBART glauben durfte, allen an Philosophie und Pädagogik Interessierten bekannt zu sein – F. H. JACOBI. Und es ist nicht irgendeine Reprise auf das Werk dessen, mit dem die meisten religionsphilosophischen Querelles seiner Zeit verbunden sind, sondern sogleich ein erinnernder Rückgriff auf den *zentralen* Einwand, mit dem JACOBI aller begrifflich-konstruierenden Systemphilosophie beizukommen suchte: Philosophie ist Begreifen der Welt; wir begreifen aber nur, was wir zu konstruieren im Stande sind. Eine Philosophie, die, anders als die Ethik SPINOZAS (aber mit derselben methodischen Grundüberzeugung und Sicherheit), die (Erfahrung der) Welt nicht als Ergebnis objektiver, sondern subjektiver Kategorien auslegt, muß daher konsequent Alles als Eines (in der Sprache FICHTES: als Ich) auffassen und also, sofern sie es begreifen will, in die Sphäre des *Begriffs* verwandeln. Philosophie kann in dieser Verwandlung in den Begriff nicht unwillkürlich stehen bleiben – das wäre ja ein Verzicht aufs Begreifenwollen und also auf Philosophie – und mediatisiert daher auch, was von sich aus einem solchen „logischen Enthusiasmus“ (F. SCHLEGEL) widerständig ist, die Unmittelbarkeit des Glaubens an Gott und die sinnliche Gewißheit des Gegebenen. Umgekehrt führt diese Strategie der methodisch-begrifflich strengen Philosophie, nachdem erst einmal der „Nachweis“ der vollständigen kategorialen Konstitution von Welt durch das Ich gelungen ist, dazu, den *Begriff* selbst für *wirklich* auszugeben; damit ist die Verblendung durch die totalisierende Vernunft vollkommen: Jetzt ist die Welt Produkt der Tätigkeit der Einbildungskraft, die Moralität Produkt des reinen Willens, das Ich reine Tätigkeit usw. . . . Wer sich dieser konsequenten Systemphilosophie widersetzen will, dem bleibt nur radikale Umkehr: JACOBIS berühmter salto mortale. Dann wird ihm deutlich, daß das reine Ich nur Begriff, nicht aber gegeben ist, ein reiner Wille „ein Wille, der nichts will“, wäre, die Welt, die nur Erscheinung ist, ein „Gespenst“ wäre (vgl. zum Vorstehenden JACOBI 1980a, S. 230 ff.; 300 ff.; JACOBI 1980b, S. 9 ff.).

Es ist nun genau die jacobianische Sicht auf die Transzendentalphilosophie, die HERBART mittels Zitaten dem Leser der „ästhetischen Darstellung“ in Erinnerung ruft. Er bewerkstelligt das einmal, indem er JACOBIS wichtigsten Einwand gegen die Transzendentalphilosophie, nämlich den der *Verwechslung von Begriff und Gegebenen*, gleich nach der inhaltlichen Wiedergabe der Moralphilosophie KANTS anführt: „Dies alles *findet* die Philosophie *unmittelbar im Begriff*, und vom Menschen erwartet oder fordert sie es ebenso unmittelbar als eine Äußerung der *Freiheit*. Kann der Erzieher mit dieser Vorstellungsart, so wie sie dasteht, etwas anfangen? Gesetzt auch nur, es wäre bloß von der sittlichen Bildung im engsten Sinne die Rede – man mag davon alles Wissenschaftliche, alle Übungen, alle Stärkungen der geistigen und physischen Energie, soweit man es immer möglich glaubt, abstreifen und für andere Betrachtungen zurücklegen – ist nun dasjenige, was sich dem Philosophen darbietet, indem er nur den *Begriff* der Sittlichkeit vor sich nimmt, auch dem Erzieher *gegeben*?“ (HERBART 1887, S. 260). HERBART selbst sorgt durch die Hervorhebungen von „Begriff“ und „Gegeben“ dafür, daß die Opposition nicht, wie alle HERBART-Interpretation bisher behauptet hat, zwischen dem „educational“ und dem „moral point of view“ (im Sinne KANTS) zu suchen ist, sondern genau im Sinne JACOBIS zwischen Begriff und Gegebenen. Diese Differenz kommt seinen eigenen metaphysischen Überzeugungen aufs Zwangloseste entgegen, ohne daß er sich auf JACOBIS unmethodischen salto mortale unbedingt einlassen muß. HERBART hält sich in diesem zentralen und im folgenden Zusammenhang eng an den „kanonischen“ (J. D. GRIES in HERBART 1912, S. 106) Brief JACOBIS an FICHTE aus dem Spätherbst 1799, der damals allgemein Bildungsgut war. HERBART zitiert nicht nur JACOBIS Vorwurf der Verblendung des Gegebenen durch dessen Substitution durch den bloßen Begriff, er läßt auch nicht aus, die bekannte und bei JACOBI rituell wiederholte Formulierung zu erinnern, nach der ein reiner Wille als einer, der nichts will, ein Widerspruch (ein „Unding“ sagt JACOBI⁶) sei (HERBART 1887, S. 263). Damit kann sich HERBART nun die Auseinandersetzung mit FICHTES „System der Sittenlehre“ schenken und seine ethicohistorische Rekonstruktion dort enden lassen, wo sie in der „ästhetischen Darstellung“ eben endet: mit der Position REINHOLDS. Denn der wesentliche Ansatzpunkt in FICHTES Ethik beruht auf dem der „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre“ von 1794/95 entlehnten Begriff der Realität des Selbstbewußtseins, also des reinen Ichs, sowie des reinen Willens und der dem Ich verfügbaren schlechthinnigen Reflexion auf sich. Indem sich HERBART so, was die Kritik des Idealismus angeht, als Jacobianer zu erkennen gibt, zeigt er, nachdem die „pädagogische“ Sichtweise in Abhängigkeit von der Moralphilosophie gesetzt war, daß der moralphilosophische Aspekt seinerseits seine Fundierung in „spekulativ-metaphysischer“, „ich-kritischer“ Theorie suchen muß, und zwar deshalb, weil die „ästhetische“ Lösung der Zweiweltenlehre ihrer Möglichkeit nach auf einem Konzept von „Subjektivität“ aufruhren muß, in welchem es einen konstitutiven Bezug des Ich auf reine Vernunft gerade *nicht* gibt. HERBART hat daher, und mit dieser Bemerkung ist der Gang der KANT-kritischen Überlegungen der „ästhetischen Darstellung“ bereits überschritten, die (nur noch uneigentlich so zu nennende)

6 vgl. JACOBI 1980b, S. 37ff.

Subjektivität konsequent der Kategorisierung durch eine Art von innerer Physik unterzogen, in der Subjektivität und Selbstbewußtsein Resultat objektiver Vorgänge sind.

4. Schlußfolgerungen

Wenn es nicht pädagogische Einwendungen gegen die Transzendentalphilosophie waren, die HERBART 1804 vorbringt, sondern Rekonstruktionen der ethischen Auseinandersetzungen innerhalb des Kantianismus und kritische Analysen der idealistischen Grundbegrifflichkeit von „Ich und Welt“, in die der educational point of view seinerseits Einbettung findet, ergeben sich in inhaltlicher Hinsicht vorrangig mindestens zwei Schlußfolgerungen für eine nicht-affirmative, historisch-kritische Analyse des HERBARTSchen „Œuvres“.

- Die erste betrifft die Relation „metaphysisch-spekulative Ich-Kritik und Pädagogik“, die sehr viel zentraler sein muß, als der pädagogische Standpunkt vermuten ließ. Denn auch hier muß, wie oben bei der moralphilosophischen Analyse, gefragt werden, welche *Interpretationen* des Subjektivitätskonzepts KANTS, FICHTEs und SCHELLINGs HERBART von 1796 an für seine eigene Kritik an diesem zum Ausgangspunkt nahm, und in welchem Verhältnis diese Interpretationen zu anderen wirklichen und möglichen stehen. Hieraus ergeben sich zugleich methodologische Konsequenzen⁷. Denn es gibt – zumindest historisch gesehen – „die“ Philosophie des Ich sowenig wie „die“ kantianische Theorie der Moralität. Wenn es aber richtig ist, daß der KANT-Kritiker HERBART seine Auseinandersetzung mit dem und seine Abkehr von dem Idealismus *vor* seiner Konzeption vom erziehenden Unterricht ins Werk gesetzt hat, müssen in der Ich-kritischen Metaphysik HERBARTS die grundbegrifflichen Rahmenbedingungen aufgesucht werden, an denen später die Plazierung von „Erziehung“ sich halten mußte. Hier wird man viel „eigentlich Pädagogisches“ nicht vermuten dürfen. Der Gedanke

⁷ Spätestens dann, wenn die Teilnehmer einer Debatte ihre Beiträge selbst in der Formel von „Geist und Buchstab“ schematisieren, ist für die historische Analyse die hermeneutische Kategorie des „Werkes“ obsolet. Denn dann ist grundsätzlich die Darstellung eines philosophischen oder pädagogischen Problems und seine Lösung ihrerseits bereits „Buchstab“ ihres „Geistes“. FICHTE (wie die Frühromantiker) hatte hiervon ein ausgeprägtes Bewußtsein. Die methodologische Konsequenz kann daher nur lauten, Identität und Differenz klassischer Theorien nicht in der Form eines historisch drapierten Theorienvergleichs – am Beispiel: hie KANT, da HERBART – zu kleiden, sondern von der bereits historisch konstituierten Differenz des „Werks“ selbst auszugehen. Für den hier vorliegenden Fall: (nicht nur) KANTS (und ebenso: HERBARTS usw.) Werk „wirkt“ nicht durch die Einheit der Bedeutung, die es „hat“, sondern durch die Differenzen, die es an sich selbst schafft. Wer also schlicht wissen will, wie es war, kommt in der Tendenz nicht umhin, Vermutungen darüber anzustellen, wie es wohl nicht war, aber doch hätte sein können.

Die methodologische Fragwürdigkeit, das eine „Werk“ systematisch mit dem anderer zu vergleichen, ist nicht selten Basis dafür, einer Art von disziplinärer Dignitätsvermutung unreflektiert nachzugehen, die im hier verhandelten Fall besonders kraß ist: „Pädagogik als Wissenschaft“ wird bei HERBART – so meint man – durch die erzieherische Einrede gegen falsche Philosophie begründet; folglich sieht man pädagogische Argumente, wo mitunter gar keine sind. Daß es solche gibt, wird hier nicht bestritten. Es gibt sie aber nicht schon deshalb, weil ein Erziehungswissenschaftler die Tradition seiner Disziplin interpretiert.

- vom erziehenden Unterricht und von Zucht kann sich nur, da er ihr folgt, innerhalb der metaphysischen Konzeption HERBARTS entfalten.
- Die zweite Schlußfolgerung betrifft die Relation „Moralbegriff und Pädagogik“. Wenn es richtig ist, daß HERBART in der ästhetischen Darstellung nicht die Zweiweltenlehre, sondern ihr Scheitern moniert, muß analysiert werden, ob seine subjektivitätsunabhängige, „ästhetische“ Plazierung der Vernunft dem Gedanken der moralischen Verbindlichkeit, in dem normative wie faktische (in der Sprache FICHTEs: ideale wie reale) Momente verschränkt sind, Ausdruck verleiht und in welchem Verhältnis dieser reformulierte Moralitätsbegriff zur (Theorie der) Erziehung steht. Das REINHOLDSche Erbe bei HERBART könnte hier zur Vermutung anregen, daß die Verteilung der normativen Beweislasten zwischen „praktischer Pädagogik“ und „praktischer Philosophie“ eine enorme Umbesetzung bei HERBART erfährt. Denn wenn HERBART, wie hier vorgeschlagen wurde, die Aporien der KANT-Diskussion der 90er Jahre im großen und ganzen auf der Linie des REINHOLDSchen Ansatzes einer radikalen Trennung von Vernunft und Willen zu bereinigen versucht, so stellt sich erstens auch ihm die Frage, wie Moralität begreiflich ist, wenn die Beziehung zwischen Vernunft und Willen so äußerlich veranschlagt wird wie bei REINHOLD; ob die „ästhetische“ Interpretation der Vernunfturteile dabei den Gedanken der moralischen *Verbindlichkeit* angemessen auszulegen vermag, bedürfte so der Überprüfung. Wenn man dies sieht, drängt sich zweitens die Vermutung auf, es sei Erziehung, die Vernunft und Willen zu vermitteln hätte. Aber dann geriete das Konstrukt namens Moralität, von dem HERBART in der „Ästhetischen Darstellung“ meinte, sie sei der ganze Zweck der Erziehung, auch vollständig in die Abhängigkeit von Erziehung. So stellt sich erneut die Frage nach dem Verhältnis von pädagogischem Umgang und moralischer Selbstbezüglichkeit, nur wird sie diesmal nicht an KANT, sondern an HERBART selbst gestellt.

Literatur

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München ²1978.
- BENNER, D.: Das Normproblem in der Erziehung und die Werte-Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, Weinheim/Basel 1983, S. 45–59.
- BENNER, D.: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim/München 1986 (a).
- BENNER, D.: Einleitung und Interpretation. In: HERBART, J. F.: Systematische Pädagogik. Stuttgart 1986 (b).
- BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W.: Herbarts praktische Philosophie und Pädagogik. Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik I. Ratingen 1967.
- BENNER, D./SCHMIED-KOWARZIK, W.: Theorie und Praxis. In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von J. SPECK/G. WEHLE, Bd. 2. München 1970, S. 590–624.
- BLASS, J. L.: Pädagogische Theoriebildung bei J. F. Herbart. Meisenheim 1972.
- BUCK, G.: Selbsterhaltung und Historizität. In: Subjektivität und Selbsterhaltung. Hrsg. von H. EBELING. Frankfurt 1976, S. 208–303.
- BUCK, G.: Hermeneutik und Bildung. München 1981.
- BUCK, G.: Herbarts Grundlegung der Pädagogik. Heidelberg 1985.
- CLOSTERMANN, G.: Die Grundlagen der formalen Erziehungstheorie, dargelegt mit Hilfe der vergleichenden Struktur-Analyse der Erziehungssysteme von Herbart, Natorp, Willmann-Toischer u. a. Münster 1925.

- DIETERING, P.: Die Herbartische Pädagogik vom Standpunkt moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. Ein Beitrag zur Herbart-Forschung. Leipzig 1908.
- DÖPP-VORWALD, H.: Einleitung. In: Aus Herbarts Jugendschriften. Hrsg. von E. BLOCHMANN u. a. Weinheim 1955.
- FICHTE, J. G.: Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre (1794). In: FICHTEs Werke, Bd. I. Zur theoretischen Philosophie. Hrsg. von I. H. FICHTE. Berlin (Nachdruck) 1971, S. 83–329 (a).
- FICHTE, J. G.: (Rezension von) Creuzers skeptischen Betrachtungen über die Freiheit des Willens (1793). In: FICHTEs Werke, Bd. 8. Vermischte Schriften und Aufsätze. Hrsg. von I. H. FICHTE. Berlin (Nachdruck) 1971, S. 411–417 (b).
- GENTZ, F.: Nachtrag zu dem Raisonement des Herrn Professors Kant über das Verhältniß zwischen Theorie und Praxis. In: Berlinische Monatsschrift (hrsg. von BIESTER), Bd. 22 (1793), S. 518–554.
- GREILING, J. C.: Über den Endzweck der Erziehung und den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg 1793.
- HERBART, J. F.: (anonyme Rezension von) Karl Saloma Zachariä: Über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. In: Göttingische gelehrte Anzeigen unter der Aufsicht der Königl. Gesellschaft der Wissenschaften, 41. Stück (12. März 1804), S. 401–408.
- HERBART, J. F.: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. Anhang zur zweiten Auflage: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: HERBART, J. F.: Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, Bd. 1. Hrsg. von K. KEHRBACH. Langensalza 1887, S. 151–257.
- HERBART, J. F.: Psychologie als Wissenschaft. Neugegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zweiter, analytischer Teil (1825). In: HERBART, J. F.: Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, Bd. 6. Hrsg. von K. KEHRBACH. Langensalza 1892, S. 1–338.
- HERBART, J. F.: Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge, Bd. 16: Briefe von und an Johann Friedrich Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Wirkungen, Bd. 1. Hrsg. von TH. FRITZSCH. Langensalza 1912.
- HUFELAND, G.: Versuch über den Grundsatz des Naturrechts. Leipzig 1785.
- JACOBI, F. H.: David Hume über den Glauben, oder Idealismus und Realismus. Ein Gespräch. In: F. H. JACOBI: Werke, Bd. 2. Hrsg. von F. ROTH und F. KÖPPEN. Darmstadt (Nachdruck) 1980, S. 3–311 (a).
- JACOBI, F. H.: Jacobi an Fichte. In: F. H. JACOBI: Werke, Bd. 3. Hrsg. von F. ROTH und F. KÖPPEN. Darmstadt (Nachdruck) 1980, S. 3–61 (b).
- JOHANNSEN, F.: Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik. Jena/Leipzig 1803.
- KANT, I.: Rezension von: Johann Heinrich Schulz: Versuch einer Anleitung zur Sittenlehre für alle Menschen, ohne Unterschied der Religion. In: I. KANT: Werke in sechs Bänden, Bd. 2. Hrsg. von W. WEISCHDEL. Darmstadt 1964, S. 773–781.
- KANT, I.: Kritik der praktischen Vernunft. In: I. KANT: Werke in sechs Bänden, Bd. 4. Hrsg. von W. WEISCHDEL. Darmstadt 1983, S. 107–309.
- KRETZSCHMAR, J. R.: Das Ende der philosophischen Pädagogik. Leipzig 1921.
- LANGEWAND, A.: Moralische Verbindlichkeit oder Erziehung. Herbarts frühe Subjektivitätskritik und die Entstehung des ethisch-educativen Dilemmas. Freiburg/München 1991.
- MAIMON, S.: Versuch einer neuen Darstellung des Moralprinzips und Deduktion seiner Realität. In: Berlinische Monatsschrift, (hrsg. von BIESTER), Bd. 24 (1795), S. 402–453.
- NIEMEYER, A. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle 1796 (Nachdruck Paderborn 1970).
- RITTER, CHR. G. W.: Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten (1798), Bd. 8, H. 1, S. 47–86 (a).
- RITTER, CHR. G. W.: Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lernens und Lehrens. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten (1798), Bd. 8, H. 4, S. 303–359 (b).
- RITTER, CHR. G. W.: Allgemeine Folgerungen aus der Theorie des Lernens und Lehrens. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten (1798), Bd. 8, H. 5, S. 18–43 (c).
- SAUER, J. G.: Über das Problem der Erziehung, in: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten (1798), Bd. 9, H. 3, S. 264–290 (a).

- SAUER, J. G.: Über das Problem der Erziehung. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten (1798), Bd. 9, H. 4, S. 306–358 (b).
- SCHMID, C. C. E.: Empirische Psychologie. Jena 1791.
- SCHMID, C. C. E.: Versuch einer Moralphilosophie. Jena 1790.
- SCHUDEROFF, J.: Briefe über die moralische Erziehung in Hinsicht der neuesten Philosophie. Leipzig 1792.
- WAGNER, J. J.: Philosophie der Erziehungskunst. Leipzig 1803.
- ZACHARIÄ, K. S.: Über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Leipzig 1802.

Abstract

J. F. HERBART is generally considered to have criticized KANT's and FICHTE's transcendental philosophy for pedagogical reasons, – at least, this ist the predominant reading of HERBART. On the basis of his early treatise on "The Aesthetic Representation of the World" (1804), this assumption is examined in its historical context and it is shown that HERBART was by no means of the opinion that the critical theory of subjectivity could be disposed of by a mere reference to "education". Rather, in his discussion of KANT and FICHTE, he had recourse to the debates on Kantian versus anti-Kantian ethics and metaphysical conceptions of the 1790s. The "pedagogical" perspective is merely one of many lines of reasoning.

Anschrift des Autors

PD Dr. phil. habil. Alfred Langewand, Niebuhrstr. 66, W-1000 Berlin 12